

JEGYZETEK A KÉTNyelVŰSÉG KÉRDÉSÉHEZ

Lengyel Zsolt

Rövid tanulmányunk három részből áll. Az elsőben (1.) — kissé hosszúra nyúlt bevezetőként — a kétnyelvűség vizsgálatában nyomon követhető néhány változásról villantunk fel képeket. A második részben (2.), szubjektív elemeket sem nélkülöző módon, a napjainkban Magyarországon létező, a kétnyelvűséggel valamiképpen összefüggő néhány kérdésről szólunk. Végül egy-két gondolat erejéig a számunkra legsürgetőbbnek tetsző teendőket vázoljuk (3.).

1.0. Bábel „átkos” öröksége többé kevésbé nyomasztó módon a mai napig megüli az emberiséget. Ellene és vele — vö. a világnyelv, mesterséges nyelvek alkotása, az idegennyelv oktatásának többszöri reformja — sem hazánkban, sem a nagyvilágban teljesen eredményes küzdelmet nem tudnak folytatni.

Ha csak a nyelvi meg nem értés gátját jelentené a fenti örökség akkor legfeljebb az idegen nyelvet tanítók belügye lehetne a dolog. De a kétnyelvűség politikai, oktatási és társadalmi köntösbe bürkolózva lépten nyomon felbukkan, ezzel messze nem csak lingvisztikai problémát támaszt.

1.1. Különböző időben (még a nem távoli múltban is) többször hangzottak el jóslatok általában, de egyes nyelvekkel kapcsolatban konkrétan is. E jóslatok — sokféleségük ellenére — rendszerint közösek voltak abban, hogy különböző társadalmi mozgások velejárójaként (pl. urbanizáció, iparosodás stb.) a nyelvek számszerű csökkenését hangoztatták, ugyanakkor ennek majdcsak ellenkezője vált valóra — két formában. Az egyik szerint „új” nyelvek jelentek meg, illetve olyanok nem tűntek el, melyeknek — a jóslatok szerint — „el kellett volna tűnni”; a cáfolat másik formája: a politikai mozgalmak (radikális vagy kevésbé radikális formában) nyelvi köntösbe öltöztetve (is) megjelentek a világ legkülönbözőbb pontjain. Ezeknek köszönhetően, nemhogy „nyelvi egyszerűsödés” jellemezné a vége felé járó XX. századot, hanem inkább ennek az ellenkezője.

1.2. A kétnyelvűség (bilingvizmus) problémái már a forgalmi meghatározással kezdődnek, ez részben az idei vonatkozó jelenségek sokféleségével magyarázható, részben azzal a (Kuhn-féle értelemben vett) paradigmaváltással, mely a kétnyelvűség e századbeli vizsgálatát jellemzi. A kétnyelvűség értelmezése kisebb-nagyobb jelentőségű pontokon eltér a pszichológiai, szociológiai, nyelvészeti, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, neurolingvisztikai közelítésben, és ekkor még nem is említettük a kétnyelvűség oktatási, oktatáspolitikai, nyelvpolitikai és kultúrpolitikai kérdéseit.

1.3. Az említett paradigmaváltás a kétnyelvűség kutatásában konkrétan azt jelenti, hogy a kezdeti nyelvészeti és pszichológiai nézőpontból folytatott kutatásokat

(alapvető értékeiket, eredményeiket megőrizve) egy-két évtizednyi léptékben felváltják (szerencsésebb inkább: kiegészítésről beszélni) a szociológiai, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, majd a legutóbbi időkben neurolingvisztikai megközelítést is szem előtt tartó vizsgálatok.

Egy-két kiragadott példával illusztráljuk a fentebbieket.

Elsősorban szociológiai, szociolingvisztikai megfontolásokon alapul az ötvenes, hatvanas évek újszerű kérdésfelvetése: vajon a kétnyelvűség szükségszerűen csak két különböző nyelv rendszerének birtoklását jelenti, vagy jelentheti az egy nyelven belül megfigyelhető legalább kétféle stílus (variáns) birtoklását is. Így közeledik a kétnyelvűséghez FERGUSON (1959), BERNSTEIN (1961), JOOS (1959), GUMPERZ (1966), később HYMES (1974). E törekvések és vizsgálatok nyomán új fogalmak jelennek meg (diglosszia, kétféle nyelvi kód stb.), melyek újabb árnyalatokat kölcsönöznek a kétnyelvűségnek.

Ezekkel szoros összefüggésben vetődik fel a kétnyelvűség és a kulturális identitás összefüggése. PRIDE határozottan leszögezi a kétnyelvűség és bikulturizmus fogalmak elkülönítésének szükségességét (PRIDE 1971), míg FISHMAN (1967) a diglosszia és bilingvizmus kapcsolatát vizsgálja.

Részben a szociológiai vizsgálatok hatására, részben azoktól függetlenül a kétnyelvűség pszichológiai megalapozottságú vizsgálata — új forrásokból merítve — fellendül a 60-as és 70-es években. E kutatások ismét napirendre tűzik azt a kérdést, hogy a kétnyelvűség az egyén kognitív képességeit pozitívan vagy negatívan befolyásolja-e. A korábbi vizsgálatok nyomán jobbra pesszimisztikus álláspont alakult ki e kérdésben, ám a 60-as évektől inkább az optimistább megítélés kerekedik felül. Nem kis része van e fordulatban Európa, Ázsia, Afrika legkülönbözőbb pontjain végzett empirikus kutatásoknak (LAMPERT és ANISFELD 1969, TORRANCE és munkatársai 1970, BALKAN 1970, IANCO-WORRAL 1972, BEN-ZEEV 1972, CUMMINS és munkatársai 1973 stb.) E kutatások általában véve is kihúzták a talajt a kétnyelvűségnek a kognitív fejlődésre gyakorolt „hasznos—káros” szemlélete alól, tekintve, hogy a kétnyelvűség létező realitás: fejlődését és körülményeit úgy kell alakítani, hogy gyümölcsöző volta érvényesüljön.

CUMMINS (1976) érvelése tűnik számunkra legelfogadhatóbbnak: mindkét nyelvben van egy bizonyos kívánatos szint, amely alatt még lehet deficitről, illetve amely fölött már nem lehet deficitről beszélni. Ha tehát a bilingvis mindkét nyelv ismeretében eléri a megfelelő és kívánatos szintet (lingvisztikai, pszicholingvisztikai tényező és előfeltétel) ugyanakkor egyik kultúra és társadalom részéről sem éri (akárcsak a nyelvek eltérő presztízsében kifejeződő) „nyomás” (szociológiai, szociolingvisztikai tényező és előfeltétel): akkor a kétnyelvűség pozitív hatásai érvényesülnek. Ellenkező esetben különböző károsodások léphetnek fel: gyenge és gátolt kulturális identitás, valamint erőszakos szociális nyomás akár személyiségzavarokhoz is vezethet (LAMY 1974).

Az egymás mellett élő népek között a határok mentén nem feltétlenül alakul ki kétnyelvűség, ha pl. a nyelvek iránti beállítódás kölcsönösen nem pozitív (természetesen még számos egyéb oka is lehet).

1.4. A kétnyelvűség adekvátabb pszichológiai és pszicholingvisztikai tárgyalását tették lehetővé a (főleg kisgyermekkorai bilingvis) asszociációs kutatások (ERVIN 1961, 1963, JENKINS és PALERMO 1964, CLIFTON 1967). E kutatások szerint a kétnyelvű gyerekeknél időben hamarabb történik meg a szintagmatikus asszociációról a paradigmikusra való váltás, ami más szavakkal azt jelenti, hogy náluk erőteljesebben és korábban jelenik meg a nyelvi formák „dekontextualizálási” folyamata, ami végső-

soron a jobb nyelvi absztrakciós készségek jele. Többek között ez a megállapítás ad lendületet a pszicholingvisztikai és kognitív pszichológiai jellegű vizsgálatoknak (BEN-ZEEV, WORALL, TORRANCE, GENESEE, TUCKER, LAMBERT stb.), melyek végeredményben a bilingvis egyén gondolkodásának nagyobb flexibilitását, jobb szimbólumkezelési képességét a nyelv mint absztrakt rendszer iránti nagyobb érzékenységet állapítják meg az egynyelvűekkel szemben.

1.5. Az általános megjegyzések természetes befejezéseként kívánczik a kétnyelvűség tipizálásának és osztályozásának kérdése. Ma már világossá vált, hogy a „két-pólusú” elven nyugvó felosztások (bármely említett tudomány is alkossa ennek alapját) nem tarthatók. A „tisztá—vegyes” stb. felosztás nem vette figyelembe az átmeneteket, míg az utóbbi felveti a nyelvi kompetencia mérhetőségének kérdését (erre ld. pl. GATBONTON 1975).

A kétnyelvűség esetén nemcsak a lingvisztikai rendszer tudásfokát kell mérnünk, hanem bizonyos szociolingvisztikai és szociálpszichológiai ismeretekre is szükség van. Konkrét nyelvi közösségtől függ pl. hogy a nem perfekt kétnyelvűtől milyen mértékű norma-elhajlást fogad el az adott anyanyelvi közösség (közismert, hogy az idegen nyelven beszélővel és annak nyelvi hibáival szemben vannak türelmes és kevésbé türelmes népek, vannak ugyanakkor idegen nyelv tanulók, akik eltúlozzák valamelyik nyelvi szint segítségével idegen nyelvi kompetenciájukat, leggyakrabban a „szuperhelyes” kiejtésre való törekvés figyelhető meg).

Különös kérdés az is, hogy idegen nyelvet nem egészen tökéletesen beszélő miként reagál az idegen nyelv különböző „beszédmódjaira” (formális, hétköznapi nyelvhasználat stb.). Ellenérzés (majd negatív beállítódás) alakulhat ki, hogyha számára ismeretlen nyelvi regiszterrel találkozik a bilingvis (többnyire ez a helyzet az iskolai idegen nyelv oktatásban: a tanulók rendszerint a formális, irodalmi változattal ismerkednek meg, majd a nem-formális, utcai beszélgetésből egy árva szót sem értve meg, alapos csalódással térnek vissza külföldi útjukról).

A fentiekkel eljutottunk oda (is), hogy a kétnyelvűség meghatározott oktatási problémákat is felvet mind az anya-, mind az idegen nyelvek vonatkozásában, ezen keresztül természetesen kultúrpolitikai és oktatáspolitikai vonzatai is óhatatlanul előkerülnek.

A kétnyelvűség néhány kérdése — magyar viszonylatban

2. Mindenekelőtt azt szeretnénk leszögezni, hogy e kérdés valamennyi aspektusát nem fogjuk vizsgálni, valóban csak néhány kérdés kiragadására vállalkozunk. Először az inkább diglosszia jelenségéhez besorolható, majd a kétnyelvűséghez húzó kérdésekről szólunk, nem feledkezve meg arról, hogy ez a szétválasztás bizonyos esetekben mesterséges.

2.1. A korábbiakból kiderült, hogy a legtöbb egynyelvű társadalom nem egynyelvű: a diglosszia és az egyes réteghez kötődő szubkultúrák bonyolult együttesének fogható fel. A diglosszia és a szubkultúrák feltétlenül a társadalmi kohézió gyengítésének irányába hatnak, de ez általában elfogadott és természetes, csak meghatározott esetekben kap komoly politikai töltetet (pontosabban: a meglévő politikai feszültségek manifesztálódásának egyik módja lehet).

A diglosszia ritka esetekben pillanatnyi kölcsönös meg nem értéshez is vezethet bizonyos beszédhelyzetekben.

Két, e sorok írójával előforduló eset illusztrálja ezt a helyzetet. Pár évvel ezelőtt kikapcsolódásra és pihenésre szolgáló tanyai ingatlan vásárlás céljából jártam a Szeged környéki tanyavilágot. Egy-egy tanyát keresve gyakran képtelen voltam (vagy csak nehézségekkel) értelmezni a helybeliek felvilágosítását a keresett tanya fekvését illetően, annyira eltért a tér tagolásának, az irányok térbeli megjelölésének és a téri arányok nyelvi kifejezése a helybeliek és e sorok írója számára. Nem mindennapi élmény volt elgondolkozni azon, hogy ők is magyarul, én is magyarul beszéltem, mégis csak nehézségek árán jött létre a cselekvésekben is realizált nyelvi megértés (azaz megtaláltam az útbaigazítás nyomán a tanyát vagy nem). Többször is előfordult, hogy még a keresett tanya előtt tértem le az útról, mert az *itt van ni, a közelben* bennem pár száz méter távolság képzetét keltette, míg informátoraim szerint több kilométert is kifejezhetett.

A következő példában már maga a megszólítás is mehökkentett: *Hejszi bácsi* — mondta nekem egy velem egyidős, vagy legfeljebb néhány évvel idősebb alkalmi mezőgazdasági munkás, és eközben a tenyerét mutatta. Csak később a beszédhelyzet újbóli átgondolása után lett világos számomra: a paradicsomos ládák szállítása közben eldurvult kezét akarta megmutatni („Nézzé, bácsi”).

A pillanatnyi meg nem értés, „rövidzárlat” valószínűleg gyakorlati jelenség, de vessünk inkább egy pillantást a diglosszia oktatáspolitikai vetületére.

Az egyre javuló alsófokú anyanyelvi nevelés (gondolunk itt elsősorban ZSOLNAI kísérletére) határozott célul tűzi ki, hogy a szűken értelmezett nyelvi nevelést kommunikációs neveléssé szélesítse. Ezzel csak egyet lehet érteni, de a problémák éppen itt kezdődnek (az alábbiakat nem szabad a Zsolnai-féle kísérlet kritikájaként felfogni, ugyanis mondanivalónk — reményeink szerint — általánosabbak és nem egyetlen kísérlethez fűzött megjegyzések.)

Kardinális és megoldandó problémának tartjuk, hogy a diglosszia és az ezzel szükségszerűen járó szubkultúrák az oktatás rendszerében napjainkban nem egyenlő eséllyel pályáznak a tananyagba való bekerülés tekintetében. Sajnos a szubkultúrák révén szerzett ismeretek a későbbiek során sem kapnak egyenlő társadalmi elismertséget.

Az alsó fokú tananyagban (sőt már az óvodákban is) helyet kapnak a közlekedési eszközök, de mit kezdjen a villamos, trolibusz fogalmakkal az a tanyasi/falusi gyerek, aki legfeljebb autóbuszon utazott (arról nem is beszélve, hogy a metró a IV. osztályos orosz tankönyvben mint ismert fogalom szerepel). Igaz az az érvelés, hogy az oktatás egyik célja éppen az, hogy nem ismert fogalmakkal (is) megismertesse a tanulókat, de ennek az elvnek gyakorlati érvényesülése során a mainál tudatosabban kellene megválaszolni legalább két kérdést. Hol a határ — az egyik kérdés szerint — a tapasztalatilag ismert és a tapasztalatilag nem ismert oktathatósága között. A másik kérdés már nem ilyen egyszerű, mert ehhez az előzőnél több szociális előítélet tapad. Hol a kíváncsi érintkezési pont és milyen egyensúly teremthető az egyes szubkultúrákhoz tartozó ismeretek tanításában. A tananyag nyelvén feltéve ezt a kérdést: a közvetlen lakóhelyi tapasztalattól teljesen függetlenül minden gyerek köteles ismerni az autóbusz, villamos, trolibusz és metró fogalmakat (döntően a urbanizációs szubkultúra fogalmait), míg nem köteles tudni az árpa, zab, búza stb. különbségét. Az e fogalmakat megtestesítő tárgyak demonstrálása mindkét esetben nehézségeket jelenthet (mondjuk metrót sem lehet bevinni az osztályterembe, de élő búzatáblát sem).

A fentebbiek első pillantásra legfeljebb „ártatlan” társadalmi igazságtalanságoknak tűnnek, mivel az egyik szubkultúrából jóval több ismeret származik át a kötelezően elsajátítandó tananyagba. De túl ezen: megérne egy vizsgálatot, hogy a tanulóknak ez a meg nem fogalmazott „igazságtalanságérzet” nem csap-e át az iskolával

szembeni negatív beállítódásba, és mint ilyen nem tükröződik-e továbbtanulásban, illetve a következő iskolatípus megválasztásában.

Két félreértést még egyszer szeretnénk elkerülni. Egyfelől egyik szubkultúra (mi itt csak két típust említettünk) avatatlan prókátorai sem kívánunk lenni, másfelől annak is világosan tudatában vagyunk, hogy az iskola törvényszerűen tanít olyan tudnivalókat, melyekről a tanulóknak személyes élményük nincs, tehát a tapasztalatilag ismert és a tapasztalatilag nem ismert antagonizmusa sajátos és indokolt eleme és elve az iskolai oktatásnak. Mi itt csak a mérték és arányosság kérdését tettük fel a diglosszia és a szubkultúrák megléte okán.

A fentiekhez hasonló szellemben kell szóvá tenni, hogy az idegen nyelvek tanításában is jobban figyelembe kellene venni a diglosszia és a vele együttjáró szubkultúrák meglétét. Közismert, általános jelenség, hogy — különösen a nyelvtanulás kezdetén — a gyerekek elsősorban környezetük közvetlen tárgyait szeretnék az adott idegen nyelven megnevezni. Erre gyakorlatilag a jelenleg érvényben lévő tantervek és tankönyvek csak korlátozott módon adnak lehetőséget. Nem először tesszük azt a javaslatot, hogy a tananyagnak legalább a lexikai részét lehetne „liberálisabban” kezelni: mondjuk a kötelezően elsajátítandó lexikai anyag egy bizonyos százalékát nem „központilag” kellene előírni, hanem a helyi adottságoknak (értsd: a gyermek mikrokörnyezetéből adódó érdeklődésének) megfelelően vagy az adott iskola, vagy több különböző regionális központ állítaná össze.

2.2.0. A kétnyelvűség szerteágazó problémaköréből néhány kérdés felvillanására vállalkozunk: először a nemzetiségi—magyar (2.2.1.), majd a családi (2.2.2), végül a mesterséges kétnyelvűség (2.2.3.) egyes kérdéseiről szólnunk.

2.2.1. A nemzetiség-magyar kétnyelvűség kérdését a nyelv és kultúra, valamint az oktatás problémakörén belül fogjuk vizsgálni.

Általában a kétnyelvűség oktatásszervezési és nyelvpolitikai vetületei, illetve a kérdések megoldásának mikéntje e kérdéskör legallergikusabb pontjai. Közismert — és nem csak a hazai kétnyelvűséget érinti —, hogy a megfelelő oktatási intézetek biztosítása (vagy éppen elsorvasztása) előbb utóbb társadalmi feszültségek megszüntetését (vagy éppen kialakulását) jelenti. A kétnyelvűség többféle nyelv- és kultúrpolitikai kötelezettségei közül elsőnek a tömegkommunikációs eszközök (rádió, tévé, folyóiratok) és a könyvkiadás ügyét említjük meg. Igen pozitív nemzetközi példára is hivatkozhatunk e kérdésben, nevezetesen: a szovjet szociolingvisztika egyik kutatási irányvonalára, amely „alkalmazott kétnyelvűségnek” tekinthető (gondolunk a DESERIEV által vezetett empirikus kutatásokra, melyek célja: a nemzetiségekkel szemben folytatott kultúrpolitika kialakítása az említett kutatások alapján részletesebben ld. DESERIEV 1976a, 1976b, 1977).

E tekintetben a magyarországi helyzet jónak mondható: a nemzetiségi sajtó, rádió, tévé nem újkeletű Magyarországon. Arra, hogy azért még sincs minden rendjén a nyelv és kultúra egymást kölcsönösen feltételező és kiegészítő kérdésében, majd a cigányság kapcsán még visszatérünk.

A nemzetiségi—magyar kétnyelvűség — úgy tűnik — jobban kidolgozott mozgalmi (ld. HNF, nemzetiségi szövetségek), mint nyelvészeti, oktatási, pszichológiai vagy szociológiai szinten. Másként is fogalmazhatjuk ugyanezt a gondolatot: az említett kétnyelvűség egyforma és egyenlő politikai megítélés alá esik (nagyon helyesen), de ebből nem feltétlenül következik, hogy szaktudományos szinten is bizonyos uniformizálási eljárások kívánatosak a nemzetiségi—magyar kétnyelvűség ügyében, sőt mi az utóbbi ellenkezőjéről vagyunk meggyőződve.

Bizonyos szaktudományi egyszerűsítést látunk abban, hogy általában beszélünk nemzetiségi—magyar kétnyelvűségről, holott konkrét szociológiai, szociolingvisztikai kutatásokat kellene folytatni (vagy a meglévőket intenzívebbé tenni). E konkrét kutatások majd felszínre vetnék azokat a sajátosságokat (azonosságokat és eltéréseket), melyek a német—magyar, szlovák—magyar, szerbhorvát—magyar, román—magyar és a cigány—magyar kétnyelvűséget mint egyedi jelenséget jellemzik. Fel kell tárni azokat a településtörténeti, településszociológiai, kultúrtörténeti és más lényeges összetevőket, melyek az egyes nemzetiségekkel szemben folytatott kultúr- és oktatáspolitikai konkrét tartalmának alapjául szolgálhatnak.

Még egyszer szeretnénk hangsúlyozni: az egységes politikai megítélés jogos, alighanem egyetlen járható út, de ez ne jelentse az egységes szaktudományi megítélést is.

A nemzetiségi—magyar kétnyelvűség másik nehéz, nem minden vonatkozásában megoldott problémájának a nyelv és a kultúra összetartozásának tényét, illetve e kérdés megoldását tekintjük.

A cigányság különösen jól mutatja e kérdés bonyolult voltát (arra itt nem térünk ki, hogy jelenleg a cigányságot nem tekintik nemzetiségnek,) ez abban is megmutatik, hogy ún. Rétegtanács gondolja a cigányság mint közösség problémáit, nem pedig nemzetiségi tanács, mint a német, szerbhorvát, szlovák és román esetében. Sokáig valós folyamat volt, hogy a cigányság „városi” és „nem városi” csoportra való bomlása a cigány nyelv és kultúra polarizálódásával járt, amennyiben a városi cigányság — nyelvét többnyire elhagyva — a cigány kultúra „szolgáltatói” funkciójából fakadó devianciák miatt tulajdonképpen az eredeti cigány kultúrától is elszakadni látszott. Ennek fejében viszont, bármiféle nyelvi vagy kulturális hátránytól nem korlátozva részt vehetett az átlag magyarországi urbanizációs kultúra elsajátításában.

A „nem városi” cigányság ugyanakkor, eredeti kultúráját és nyelvét megőrizve, a magyar—cigány kétnyelvűség többnyire elégtelen fokára felfergődve [ld. RÉGER Z.] a kulturális-oktatási javakból minimálisan részesedhetett különböző okok miatt.

Örvendetes, hogy ez a folyamat nagyjából egészében megállt: a különböző társadalmi mozgások (jelentős szerepet kap ebben pl. az ingázás is), valamint a segítőkész társadalmi intézkedések — úgy tűnik — csökkentették ezt a nemkívánatos polarizálódást. A városi cigánykultúra is mélyebb gyökerekből látszik táplálkozni az utóbbi időben (ld. az egyre inkább aktivizálódó cigány szépirodalmat), másfelől a cigány—magyar kétnyelvűség empirikus vizsgálata és beindult (elsősorban oktatáspolitikai megfontolásokból). A korai kutatások gyermekbetegségének tartjuk, hogy időnként lényeges kérdésekben kizárólagos válaszok hangzottak el, pl. arra a kérdésre, hogy a cigány gyerekek csak cigányosztályokba, vagy éppenhogy vegyes osztályokba járjanak-e. Emlékeztetőül jegyezzük meg, hogy a nemzetközi szakirodalomban sem túl régi az a megállapítás, hogy pusztán két nép egymás mellett élése egyáltalában nem vonja kötelező módon maga után a kétnyelvűség kialakulását, tehát a cigánygyerekek sem lesznek feltétlenül kétnyelvűek csak azért, mert magyar környezettel is érintkeznek, (ld. az 1.3. pont végén írottakat).

Az említett dilemma (tiszta—vegyes osztály) megoldásában a kizárólagosság nem megoldás: konkrét (értsd: helyi) mikroszociológiai, szocio- és pszicholingvisztikai vizsgálatok dönthetnek, hogy melyik osztálytípus szervezése lesz előnyösebb. Elképzelhető, hogy egyes helyeken vegyes osztályok, más helyeken tiszta cigányosztályok létrehozása a célszerűbb (az utóbbi eset masszív cigány lakosságot, lehetőleg cigánypedagógust stb. feltételez).

Kitérőleg említjük meg, hogy a fentihez hasonló problémák megoldásában arra is találunk példát (vö. HORNBY 1979.), hogy először az anyanyelvén tanítják meg a gyerekeket az írás-olvasásra, és csak később az államnyelven.

2.2.2. Röviden szóba kell hoznunk a vegyes házasságok révén kialakult családi kétnyelvűség ügyét is. A legáltalánosabbnak a magyar—orosz vegyes házasságok tekinthetők, de tudunk magyar—angol, magyar—finn stb. házasságokról is. Csak sajnálni lehet, hogy az effajta kétnyelvűség vizsgálata még nem kellő mértékben bontakozott ki, nekünk csak két jelentősebb publikációról van tudomásunk (JAROVINSZKIJ 1985, WODALA 1985). E kutatások egyik legnagyobb tanúsága talán az, hogy még a családon belüli kétnyelvűség — a szülők akár tudatában vannak ennek, akár nem — sem tekinthető olyan spontán nyelvszajátítási folyamatnak, amely során „ragad” a két nyelv a gyerekekre. A szülők akaratlanul is (még jobb, ha tudatosan is) átfon-⁹ tolt pedagógiai helyzetek segítségével könnyítik a gyerekek számára a két nyelv szimultán elsajátítását (ide vonatkozóan ld.: L. MURAI TERÉZ 1985).

2.2.3. Végül a mesterséges kétnyelvűség (értsd: idegen-nyelvoktatás) kapcsán az óvodai idegen nyelvi nevelés ügyét hoznánk szóba.

E kérdés néhány vonatkozásban már tisztázott (NÁDUDVARINÉ 1975, LENGYEL ZSOLT 1983, 1986) de a tisztázottság (és még ez sem teljes körű) inkább a szaktudományi oldalra vonatkozik és kevésbé az oktatásszervezési és pedagógiai konzekvenciákra.

Itt (a megoldatlan szaktudományi kérdéseken túl) azt kellene figyelmesen átgondolni, hogy mit nyerhet ezen a magyarországi idegennyelv-ismereti kultúra. Számba kell venni természetesen a mínuszokat is — és ezekre megfelelő választ adni.

Egyik ilyen mínusz (aggodalom) volt pl. az, hogy egyesek a 4—5 éves korban elkezdődő idegen nyelvi neveléstől az anyanyelvi fejlődés zavartalanságát féltették. Ez az aggodalom egész egyszerűen a nyelvszajátítás menetének, törvényszerűségeinek nem kellő ismeretén alapult. Lehetnek természetesen más forrásból táplálkozó félelmek, fenntartások, ezeket empirikus kutatásokkal kellene eloszlatni, illetve — ha igaznak bizonyulnak — megerősíteni.

Hazai teendők a kétnyelvűség ügyében

Az eddigiekhez hasonlóan nem a teljes feladatkör vázolására vállalkozunk, hanem elsősorban a fentebb megfogalmazott problémák megoldásához keresünk utakat (nem elrejtve azt a szándékot, hogy e feladatok egy részének megoldásában a szűkebb nyelvészeti, pszichológiai, pedagógiai kollektívát, a JGYTF itt számba vehető szakembereit feltétlenül illetékeseknek tartjuk). Az itt kifejtett gondolatok egy részének bővebb és más szempontú kifejtését ld. SZÉPE GYÖRGY tanulmányában (1984).

3.1. Komplex szaktudományi elemzésnek kell alávetni a kultúra és a nyelv kapcsolatát: mind a nemzetiségi—magyar kétnyelvűség, mind a diglosszia jelenségeket illetően. Kellő elemzés után le kell vonni az oktatási és kultúrpolitikai konzekvenciákat.

3.2. A jelenleginél sokkal intenzívebb kutatások kellenek a szlovák—magyar, német—magyar, szerbhorvát—magyar, cigány—magyar kétnyelvűség kérdésében a jelenleginél differenciáltabb szaktudományi terminusok szükségesek (pl. ki kell dolgozni a valóban nemzetiségi nyelv, a környezetnyelv, családnyelv konkrét lingvisztikai, szociológiai, szociálpszichológiai és más szaktudományos tartalmát).

3.3. A nemzetiségi nyelvek (beleértve természetesen a cigányt is) pontos szak tudományi státuszának egyedi vizsgálata után és annak nyomán felül kell vizsgálni a hazai és a „külföld felé irányuló” nemzetiségi politikánk viszonyát, miközben természetesen óvakodni kell az uniformizált eljárásoktól és a rosszul értelmezett reciprocitás elvétől. Erre annál is inkább ügyelni kell, mert nyilván nem csak mi, hanem más államok is folytatnak nyelvpolitikát, és az ebben mutatkozó sajátosságokat is megfelelő mértékben figyelembe kell venni.

3.4. Intenzívebbé és szervezettebbé kell tenni a családi kétnyelvűség kutatását is: már csak ritka előfordulások nyelvészeti, pszicholingvisztikai és tipológiai kuriózuma okán is (magyar—finn, magyar—angol, magyar—orosz stb.).

3.5. Az óvodai, de a más keretek közt zajló idegennyelvi nevelés és oktatás színvonalát olyan hathatósan kellene növelni, hogy belátható időn belül megteremthes sük az ún. egyedi kétnyelvűség alapjait, azaz amikor a magyar állampolgároknak egy nem jelentéktelen része „magyar—valamilyen” kétnyelvűnek minősíthető. Ezzel összefüggésben nagyobb lehetőséget és variabilitást kellene az idegen nyelvek oktatásának biztosítani az általános iskolákban.

Jegyzet

* A címben a „jegyzetek” szó arra utal, hogy e publikációban a szerző nem kíván teljes „tudományos apparátussal” felvonulni, hogy mondanivalóját és gondolatmenetét ne kelljen unos-untalan hivatkozásokkal megszakítani. (Ahol kell, és helyén való a hivatkozás, ott természetesen lesz ilyen.)

Irodalom

1. BALKAN, L. (1970): Les effets du bilinguisme francais—Anglais sur les aptitudes intellectuelles. Bruxelles: Aimav.
2. BEN-ZEEV, S. (1972.): The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. Ph. D. dissertation. Department of Human Development, University of Chicago.
3. BERNSTEIN, B. (1961): Social structure, language and learning. Educational Research 3, 163—176.
4. CLIFTON, C. (1967): The implications of grammar for Word association. In K. Salzinger and S. Salzinger (eds.), Research in verbal behavior and some neurophysiological implications. New York: Academic Press.
5. CUMMIUS, J. (1976): Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. Mimeo, Center for Study of Mental Retardation, University of Alberta, Edmonton.
6. CUMMINS, J. and M. GULUTSAN (1973): Some effects of bilingualism on cognitive functioning. Mimeo. Edmonton, Alberta: University of Alberta.
7. DESERIEV, JU. D. (1976a): Razvitie obszsesztvennüh funkcij literaturnüh jazükov, Moszkva.
8. Uő. (1976b, szerk.): Razvitie nacional'no-ruszszkogo dvujazucsija, Moszkva.
9. Uő. (1977): Szocial'naja lingvisztika, Moszkva.
10. ERVIN, S. (1961): Changes with age in the verbal determinants of Word-associations. American Journal of Psychology, 74, 361—372.
11. Uő. (1963): Correlates of associative frequency. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1, 422—431.
12. FERGUSON, C. A. (1959): Diglossia. Word, 15, 325—340.
13. FISHMAN, J. A. (1967): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: J. Macnamara (ed.): Problems of bilingualism. The Journal of Social Issues, 23, 29—38.
14. GATBONTON, E. (1975): Systematic variations in second language speech: a sociolinguistic study. Unpublished Ph. D. dissertation, Department of Linguistics, McGill University idézi F. Genesee in Hornby, P. A. (1977. ld. ott 147—165).
15. GUMPERZ, J. J. (1966): On the ethnography of linguistic change. In: W. Bright (ed): Sociolinguistics. The Hague: Mouton, 27—38.

16. HORNBY, P. A. (ed, 1977): Bilingualism — psychological, social, and educational implications, New York, Academic Press.
17. HYMES, D. (1974): Foundations in sociolinguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
18. JANCO-WORRAL, A. (1972): Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390—1400.
19. JAROVINSZKI, A.: (1985!): Magyar—orosz kétnyelvű óvodások képleírása, In: Sugárné Kádár Júlia és munkatársai: Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban, Bp. Akadémia 137—157.
20. JENKINS, J. J. and Palermo, D. S. (1964): Meditation processes and the acquisition of linguistic structure. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (1, 141—169).
21. JOOS, M. (1959): The isolation of styles. In: R. Harrell (ed.): Report of the 10th round table meeting. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 107—113.
22. LAMBERT, W. E. és ANISFELD, E. (1969): A note on the relationship of bilingualism and intelligence. *Carhadian Journal of Behavioral Science*, 1, 123—128.
23. LAMY, P. (1974): The impact of bilingualism upon ethnolinguistic identity. Paper presented at the VIIIth World Congress of Sociology, Toronto, Canada: idézi F. Genesee in Hornby, 1979 (ld. ott 147—165).
24. LENGYEL, Zs. (1983): A nyelvoktatás alfabázisa (Tapasztalatok és tények az óvodai orosz nyelvoktatás területén) Budapest TIT.
25. Uő. (1986): Opút prepodovania ruszszkogo jazüka v vengerszkih detszkih szadaha, Bp. (megjelenés alatt).
26. L. MURAI TERÉZ (1985): A magyar—orosz természetes kétnyelvűség. *Módsz. Közl.* 3. 90—98.
27. NÁDUDVARI IMRÉNÉ (1975): Az idegen nyelvoktatás néhány pszihopedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorúakra, KLTE, Debrecen.
28. PRIDE, J. B. (1971): The social meaning of language. Oxford: Oxford University Press.
29. RÉGER Z. (1974): Kétnyelvű cigánygyerekek az iskoláskor elején, *Valóság* 1. 50—62. 1.
30. Uő. (1978): Cigányosztály, „vegyes” osztály a tények tükrében, *Valóság* 8, 77—89.
31. SZÉPE GY.: (1984): Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról, In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV., Bp. 303—329.
32. TORRANCE, E. P., GOWAN, J. C., WU, J. M., and ALIOTTI, N. C. (1970): Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 61, 72—75.
33. WODALA, K. A. (1985): The development of reading skills in an English—Hungarian bilingual child (The initial stages). *Magyar Pszicholingvisztikai Tanulmányok III.* Szeged—Budapest—Debrecen.
34. ZSOLNAI J. (1982): Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet I—II, *Veszprém*.

NOTIZEN ZUR FRAGE DER ZWEISPRACHIGKEIT

Zsolt Lengyel

Die Studie besteht aus 3 Teilen. In dem ersten gewährt der Verfasser über die in der Untersuchung der Zweisprachigkeit sinnlichen konzeptionellen Modifikationen einen substantiellen Überblick. In dem zweiten Teil ist die Rede von den heutzutage in Ungarn vorhandenen und mit der Zweisprachigkeit irgendwie verbundenen Fragen. Schliesslich skizziert der Autor die dringendsten Aufgaben.

К ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВИЗМА

Жолт Лендел

Статья состоит из трех частей. В первой части работы автор делает обзор концепциальных изменений, наблюдаемых в исследованиях проблем билингвизма. Во второй части работы обсуждаются вопросы, связанные с проблемой двуязычия в Венгрии в настоящее время. В заключение автор намечает наиболее актуальные задачи, которые должны решать психолингвисты.